

Plurais



Virtual

Universidade Estadual de Goiás

Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas de Anápolis

Formação de Professores da Educação Básica na LDB/96 e no PNE 2001 – 2010: a importância do incentivo à pesquisa.

Eduardo Henrique Barbosa de Vasconcelos*

Márcia Cristina Silva**

RESUMO: O presente texto tem como objetivo analisar as políticas de formação de professores da educação básica nos Governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso - FHC (1994-2002) e Luís Inácio Lula da Silva - Lula (2003-2010), mais especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/96 e o Plano Nacional de Educação - PNE 2001 - 2010, e a necessidade de investimento em uma política de incentivo à pesquisa nesse nível de ensino. Desta maneira percebemos que as políticas educacionais para a formação de professores estão sendo implementadas lentamente no país e que ainda existem poucas instituições se esforçando para que as políticas educacionais possam efetivamente formar profissionais da educação para atuar de forma crítica na sociedade desigual em que estamos inseridos na atualidade. No que tange à pesquisa, poucos esforços efetivos têm se mostrado, porém já existem algumas sinalizações para que a mesma possa ocorrer na educação básica.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação Básica. Formação de Professores. Pesquisa.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the political training of teachers of basic education in the administrations of Presidents: Fernando Henrique Cardoso - FHC (1994-2002) and Luís Inácio Lula da Silva - Lula (2003-2010), more specifically the LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases) law of Guidelines and Bases of Education and PNE 2001 - 2010 (Plano Nacional de Educação) National Education Plan, and the need for investment in a policy of encouraging research in this level of education. Thus, we see that the educational policies for teacher training are slowly being implemented in the country and that there are few institutions striving to educational policies that can effectively train education professionals to act critically unequal society in which we live nowadays. When it comes to research little effort has proven effective, but there is already some signs that the same may occur in basic education.

Keywords: Educational Policy. Basic Education. Teacher Training. Research.

O Sentido da Educação

Iniciamos esse estudo afirmando que, olhando de forma retrospectiva, o trabalho docente no Brasil, desde a sua implementação, aconteceu em instituições, a grande maioria, isoladas e de forma fragmentada. Assim, na América Portuguesa, esse quadro é perfeitamente representado pela ação educativa iniciada pelos Jesuítas. Tal situação já servia aos interesses específicos dos grupos aquinhoados de ambos os lados do Atlântico a ponto de ser

*Professor Efetivo do Curso de História da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz/RJ). e-mail: eduardo.vasconcelos@ueg.br

**Professora do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). e-mail: marciacristina_edf@hotmail.com

“perpetuada” quase que incólume após a formação do Estado-Nação brasileiro (SALVIANI, 2007).

Retornando à atualidade, e com o intuito de entendê-la, faz-se necessário problematizarmos: Qual o conceito de educação que possuímos? Qual a educação que efetivamente queremos? Uma resposta clara, direta e definitiva a tais perguntas já se mostrou não ser uma tarefa fácil. Todavia, isto não nos impede de continuarmos a tentar respondê-la.

Dessa maneira, como nos indica Frigotto (2003, p. 25), a “educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica”. Essas disputas ocorrem nos mais diferentes campos e tendem a articular as concepções que podem definir a educação e a maneira com que os conteúdos são trabalhados pelos professores na escola, sendo ela constituinte da maneira como representa as diferentes esferas da vida social, muitas vezes diretamente interligada aos interesses dos grupos privilegiados em detrimento aos dos estratos inferiores da sociedade.

Ainda sobre esse aspecto, lançamos mão das palavras de José Sacritán (2000, p. 23), quando nos diz que, “para o senso comum, a educação tende a ser compreendida como preparação para a sociedade, para a vida adulta, para o trabalho ou para seguir adquirindo cultura.” A sociedade espera e aceita, naturalmente, que a escola cumpra apenas a função de desenvolver o aspecto intelectual, moral, hierárquico, cívico, afetivo e corporal dos alunos. No entanto, ela cumpre esse papel de forma a selecionar conhecimentos, atividades e formas de desenvolvê-las além de avalizá-las, utilizando-se de uma estrutura burocrática específica e de uma organização curricular também específica.

Dentro dessa grande organização “pré-fabricada”, muito pouco é discutido, debatido ou sugerido por seus agentes cotidianos: administradores, professores, famílias, alunos e a sociedade em geral.

Assim, entendemos o papel social da educação na atual sociedade e buscamos ressaltar a importância de formar educadores para trabalharem e superarem o atual mercado de trabalho marcado, explicitamente, por desigualdades sociais, políticas, econômicas, geográficas, etárias, de gênero e culturais.

Para pensarmos uma formação profissional de educadores que esteja atenta a superar as demandas que lhe são impostas, faz-se necessária uma política de formação de professores que esteja interessada em formar agentes transformadores da realidade no “tempo presente”. Desta forma,

é fundamental não perder de vista que o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino- aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica (DOURADO, 2007, p. 923).

Cabe ainda ressaltar que essas políticas devem abranger desde a sala de aula, por meio dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), que infelizmente ainda são considerados por muitos professores como apenas mais uma função burocrática dentro da escola, até os planos de educação de largo alcance, como, por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE).

De acordo com Vieira (2002, p. 14), a “análise de formação de professores como política educacional requer um entendimento teórico sobre este campo de estudos”. Deste modo, ao pesquisarmos as políticas de formação de professores, é importante percebermos que essas políticas ocorrem em diferentes instâncias – união, estados, municípios e no Distrito Federal – DF, sendo passíveis de ação dos interesses de organizações exteriores, não raro com influências locais, regionais e internacionais.

Além dos órgãos e das instituições formais mantidas e geridas pelo poder público, essas políticas também influenciam e norteiam as atividades de outras instituições pouco ou parcialmente relacionadas ao governo. Essa é a situação de algumas entidades organizativas como os sindicatos, as organizações e as entidades ligadas às instituições universitárias e à pesquisa na área educacional: Associação Nacional de Pesquisa de Didática em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES), Fórum Nacional em defesa da Formação de Professores, entre outros.

Segundo Vieira (2002), após a década de 1990, é possível percebermos um incremento nas políticas públicas nacionais destinadas à formação de docentes e, conseqüentemente, um estímulo mais intenso às pesquisas acadêmicas relacionadas a essa temática (DOURADO, 2001; LISITA, 2001). Uma possível explicação para a transformação nas políticas de formação docentes no país envolve “a consolidação do processo de globalização; a definição da(s) forma(s) de organização do Estado; o fortalecimento do papel das agências internacionais” (VIEIRA, 2002, p. 20).

Abordar essas e outras mudanças que vem ocorrendo no campo da formação dos professores da educação básica e, principalmente, as ações de estímulo ao desenvolvimento de pesquisas por partes dos professores é o nosso objetivo. Para tanto, analisaremos a Lei de Diretrizes e Bases - LDB/96 e o Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2010 no que se refere ao incentivo e à formação dos professores da educação básica, além de focarmos na importância de implementação de políticas que incentivem a pesquisa na educação básica.

A Formação Docente nos Governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luís Inácio Lula da Silva (Lula) – Aspectos Diacrônicos

Nosso interesse aqui é discurrir sobre as políticas de formação de professores desenvolvidas nos governos FHC e Lula. Entretanto, isso não significa dizer que trataremos de “todas” as mudanças ocorridas nesse período, pois, em virtude da intensa ramificação e da vasta capilaridade da questão, abordaremos os aspectos e as características mais nítidas ou explícitas. Em outras palavras, esforçaremos-nos para realizarmos uma análise significativa, isto é, um panorama geral, abordando as legislações acima citadas.

Conquanto, segundo Helena Freitas,

os anos 90 foram marcados pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80. A ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo, o abandono da categoria trabalho pelas categorias *da prática, prática reflexiva*, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, naquele momento histórico da abertura política e da democratização da escola, recuperavam a construção dos sujeitos históricos e dos professores como sujeitos de suas práticas. No entanto, a ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente *construídos* terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral (FREITAS, 2002, p.141).

Em linhas gerais, foi no cenário acima descrito que tiveram início as políticas que balizaram a educação, o ensino e a formação de professores da educação básica no país nos anos finais do século XX.

Para percebermos a importância e a magnitude que essas políticas alcançaram após a segunda metade dos anos 1990, basta observarmos o grande número das políticas educacionais instituídas durante o governo FHC:

Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, para a educação superior, para educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, descentralização, FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que têm na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos (FREITAS, 2002, p. 142).

No bojo das políticas educacionais acima mencionadas, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (9394, de 20. 12. 96), da qual trataremos com maior ênfase neste artigo, principalmente em seu título VI - Dos Profissionais da Educação art. 61 a 67. Lei essa rege a formação dos profissionais da educação até os dias atuais. Todavia, logo após a promulgação da LDB em 2001, ressaltamos que também entrou em vigor o 1º. Plano Nacional de Educação no Brasil, com destaque ao item IV Magistério na Educação Básica e suas metas.

Com relação à LDB, já em seu título I - Da educação, art. 1º, conceituando educação, o artigo afirma que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

De acordo com a citação acima, a lei enfatiza que a escola deveria também ser requisito necessário para prover o homem e a sua participação na vida social, permitindo-lhe, igualmente, o acesso à cultura, ao trabalho, ao progresso, à cidadania na atual fase de desenvolvimento da sociedade da informação e do conhecimento.

No governo FHC, uma das pautas mais criticadas com relação à LDB diz respeito ao § 4º do art. 87 das disposições transitórias, o qual sustenta:

Art. 87 É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§4 Até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Contudo, tal afirmação suscita outras leituras e entendimentos sobre os reais motivos da implementação desse artigo. Como nos informa Iria Brzezinski,

a UNESCO denuncia que em 1995 foram aplicados apenas 3,7% do PIB em educação ficando nosso país atrás da Etiópia (4,9%) e Ruanda (3,8%). Isso coloca o Brasil em 80º lugar no mundo em aplicação de recursos na área educacional. Com o reduzido volume de recursos a atual política educacional enviesada de distribuição desigual dos recursos disponíveis, outra vez estão sendo golpeadas as reivindicações do mundo vivido em nosso país, quais sejam: universalização e gratuidade da educação básica, ensino superior gratuito e valorização social e econômica do profissional da educação. (BRZEZINSKI, 2007, p.149)

Outro ponto que a autora ressalta é o descaso da lei e do então ministro da educação com relação à formação docente para atuar na educação básica.

Brzezinski crítica ainda o art. 61 que traz a adoção da capacitação em serviço e do aproveitamento de formação e experiências anteriores como capazes de habilitar o professor, pois esse artigo possibilita que muitas instituições tratem a formação de professores de forma rápida, superficial e de forma sequencial, como percebemos hoje, principalmente nas universidades particulares.

Sobre este assunto, Helena Freitas sustenta que

na realidade, sob o discurso da valorização do magistério e sua profissionalização, têm aprofundado a desqualificação e a desvalorização deste profissional. Ao privilegiar a expansão de novas instituições e novos cursos principalmente no setor privado em vez de investimento massivo no aprimoramento das atuais licenciaturas nas universidades públicas, as políticas atuais do MEC acabaram por colocar nas mãos da iniciativa privada a grande demanda oriunda da dívida histórica do Estado para com a formação em nível superior dos quadros do magistério. (FREITAS, 2002, p.147)

Salvo algumas considerações sobre alguns equívocos da LDB/96, não podemos deixar de mencionar os avanços com relação à educação continuada. Em seu art. 67. Inciso I a VI, afirma:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho.

Porém, ao longo do governo de FHC, pouco foi feito para que esse artigo fosse, de fato, efetivado intensamente intramuros das escolas brasileiras.

No que se refere ao governo Lula, não podemos considerá-lo um governo de rupturas quando comparado com a gestão de seu antecessor, nem mesmo de pleno continuísmo com os sistemas que já estavam postos, mas podemos dizer que é um governo de políticas híbridas, que se apropria de algumas ações e propõe algumas mudanças, porém nada que produza grandes impactos educacionais.

Com relação à LDB, podemos citar um programa do governo de grande sucesso, o Programa Bolsa Família, que não necessariamente se faz presente na lei, porém exige que as crianças beneficiadas com a bolsa devam estar devidamente matriculadas, pois

[os] resultados da operacionalização dessas políticas orientadas pelos financiadores externos são anunciados pelas autoridades educacionais, uma vez que 96% da população com idade para frequentar o ensino fundamental teve oportunidade de acesso e são considerados incluídos no sistema fundamental. Boa parte desses incluídos são simbolicamente “sustentados” pelo programa Bolsa Família (BRZEZINSKI, 2008, p. 169).

Nesse sentido, no que se refere a dados quantitativos, houve um crescimento significativo nas matrículas desses alunos no ensino fundamental.

No governo Lula, também podemos destacar que os docentes que ocupavam funções que antes eram ocupadas por profissionais sem formação específica na área também diminuíram significativamente no país. Isso ocorreu por meio de ações muito criticadas pelos estudiosos da educação, pois tal situação só foi alcançada por meio do “treinamento em serviço” no qual o professor passava por formações “aligeiradas” para cumprir metas impostas por organismo nacionais e internacionais.

Brzezinski (2008), no que tange à avaliação sobre os desdobramentos advindos da LDB no tocante à formação de professores, passados 10 anos¹ de sua aprovação, salienta que ainda há mais perplexidades do que perspectivas ao se falar em formação de professores. Sobre esse assunto, a autora enfatiza como perplexidade a lei n°. 11274/2006 que alterou o ensino fundamental de 8 para 9 anos, porém nada mudou nos currículos dos cursos de formação para os professores que atuam nessa faixa etária.

Ainda segundo Iria Brzezinski, outro ponto premente tem a ver com a importância dos cursos de formação em incentivar a pesquisa para que esses profissionais possam atuar de forma teórica e prática em suas atividades como professores da educação básica. Neste sentido, fica clara a importância do Ensino a Distância (EAD) no Brasil, o que suscita a crítica de como a EAD tem se proliferado, principalmente em instituições privadas, em que o Ministério da Educação (MEC) não atua buscando, de fato, qualidade para a formação dos professores. Tal situação mostra, assim, a grande importância das universidades públicas “olharem”, por exemplo, para os cursos de formação de professores que atuam investindo na pesquisa para formar esses professores com um olhar mais crítico perante a sociedade em que estão inseridos.

Após estas considerações a respeito da LDB, falaremos agora sobre o PNE (2001-2010), que se ancora na legislação brasileira e nos movimentos da sociedade civil.

A constituição federal de 1988, em seu artigo 214, diz que a lei estabelecerá um Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, e a LDB/96, determina que a União, no prazo de um ano, a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre educação para todos (AGUIAR, 2010, p.709).

¹ Utilizamos os referidos 10 anos em virtude da data de lançamento do livro da autora em questão. Atualmente, a LDB já está em vigor a mais de 15 anos.

Com base na passagem acima, vale ressaltar que o PNE já havia sido pensado na LDB, sendo assim podemos dizer que é parte constituinte do mesmo, tendo iniciado com FHC e, dois anos depois, continuado com Lula. A respeito desse assunto, faz-se necessário sabermos que

especificamente no tocante ao PNE, é fundamental destacar que sua aprovação, pelo Congresso Nacional, efetivou-se no Governo FHC por meio das estratégias políticas já delineadas e que sua efetivação ou não, se considerarmos a centralidade das políticas federais no campo educativo, obviamente que articuladas à ação de estados e municípios – responsáveis, no caso brasileiro, pela oferta majoritária da educação básica – deram-se no Governo Lula, a partir de 2003 (DOURADO, 2010, p.687).

De acordo com Aguiar (2010), após analisar detalhadamente o PNE (2001-2010) e centrar-se nas metas sobre a formação de professores, muito já foi feito. Todavia, esse mesmo autor afirma que ainda existem grandes dificuldades na formação de professores, principalmente quando o assunto é a qualificação e a qualidade docente. Sobre o assunto, Márcia Aguiar também afirma que:

não resta dúvida de que a limitação de financiamento – a despeito dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – e a frágil articulação entre os entes federados emergem nas avaliações como fatores cruciais que precisam ser considerados no esforço para ampliar o quadro do atendimento escolar no país (AGUIAR, 2010 p. 718).

Assim podemos destacar na meta 10.1:

Garantir a implementação, a partir do primeiro ano do PNE, dos planos de carreira para o magistério, elaborados e aprovados de acordo com as determinações da Lei nº 9.424/96 e a criação de novos planos, no caso de os antigos ainda não terem sido reformulados segundo aquela lei. Garantir, igualmente, os novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, assegurando a promoção por mérito.

Com relação a essa meta, podemos citar algumas ações implementadas pelo governo de acordo com a avaliação do Plano Nacional de Educação. Dentre elas, podemos citar:

Política Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação. Criação da comissão de valorização dos trabalhadores de educação. Programas de valorização existentes no PPA (Resolução nº 03, de 8 de outubro de 1997). Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb – Lei nº 11. 494, de junho de 2007). Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (Lei nº 11.738/2008) (BRASIL, 2010, p. 606).

Estes programas têm contribuído substancialmente para uma política de valorização do profissional do magistério, principalmente da educação básica.

A aprovação da LDB e do Fundef, em 1996, representou, sem dúvida, avanço significativo à política de valorização do magistério público. Com efeito, até a primeira metade dos anos 2000, em que pese a organização da educação básica abranger a educação infantil, ensino fundamental e médio, o que se constata é a existência de um conjunto de políticas e ações que prioriza o ensino fundamental, sua expansão, a universalização do acesso, a melhoria da qualidade e, particularmente, a qualificação e valorização dos professores desse nível de ensino. Assim, somente com a aprovação do PNE e, particularmente, com a criação do Fundeb, é que surgem políticas para a valorização dos profissionais do magistério de toda a educação básica (BRASIL, 2010 p. 607).

No entanto, mesmo com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), é necessária, para que se cumpra a meta acima citada, a participação efetiva de toda a comunidade, que se preocupa e se compromete com a educação, inclusive ou principalmente a ação de estados, municípios e Distrito Federal.

Sendo a educação entendida como um direito social, a proposição de políticas envolve, direta ou indiretamente, a ação da sociedade política e da sociedade civil e, em se tratando de um Estado federativo, implica, necessariamente, o envolvimento da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, como entes federados que se encarregam de tais políticas, em seus diferentes níveis e modalidades (DOURADO, 2010, p. 689).

Outra meta que achamos necessário ser destacada é a de número 10. 5, que diz:

Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se em dois anos, o diagnóstico da demanda de habitação de professores leigos e organizar-se, em todos os sistemas de ensino, programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pelas leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu art. 87 (BRASIL, 2001, p. 150).

Nesse sentido, cabe destacar a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que já formou e também contribui com a formação de professores em todo o país. Embora muitos autores critiquem a expansão do ensino via educação a distância, não é nossa intenção aqui discorrer sobre o assunto, porém achamos oportuno destacar que a EAD é um programa já implementado em todo o território brasileiro. Diante dessa constatação, o que deve ser discutido agora, no que tange a formação de professores, é como fazer para que esses cursos sejam de qualidade.

Outros programas que merecem ser destacados é o Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Censos da Educação Básica, Plano de Ações Articuladas - PAR/Formação Educacenso, Pró-Licenciatura e Proinfantil.

Ainda no quesito das metas, ressaltamos a 10.22 que tem como escopo:

Garantir, já no primeiro ano de vigência deste plano, que os sistemas estaduais e municipais de ensino mantenham programas de formação continuada de professores alfabetizadores, contando com a parceria das instituições de ensino superior sediadas nas respectivas áreas geográficas (BRASIL, 2001, p. 153).

Essa é uma das metas que mais desejamos enfatizar, pois diz respeito à formação continuada dos profissionais da educação básica. Vale salientar ainda que, para que essa meta fosse de fato alcançada, é necessária a elaboração de parceria entre estados, municípios e união. Todavia, isto de fato não aconteceu, tanto que ainda é uma meta presente no novo PNE (2011-2020) e conta com pouco impacto no que diz respeito aos seus objetivos de 2001 a 2010.

A meta 10. 23, ampliar a oferta de cursos de mestrado e doutorado na área educacional e desenvolver a pesquisa neste campo, é o ponto em que desejamos chegar, uma vez que, no que diz respeito à formação e à formação continuada, várias pesquisas já foram realizadas e vários autores defendem a ideia de que, através de mestrados e de doutorados, os

professores entram em contato, de fato, com a pesquisa e, através disso, podem atuar de forma a realizar uma práxis pedagógica nivelada por cima.

A Importância da Pesquisa na Educação Básica.

Neste tópico ressaltamos a importância do professor pesquisar sua própria prática pedagógica. Para evidenciarmos este assunto, vamos contar com a ajuda de autores como Demo (2003) e Lüdke (2001), entre outros, que vem se dedicando há tempos sobre a importância do professor pesquisador de sua própria prática pedagógica.

De acordo com Lüdke (2001, p. 7), atualmente vivemos “as relações entre o professor da educação básica e a pesquisa, hoje no centro de uma das questões mais discutidas pela comunidade educacional em todo o mundo, a do professor pesquisador”.

Para Demo, pesquisa em uma abordagem mais ampliada é:

processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio educativo que é, na base de qualquer proposta emancipatória. Se educação é sobretudo motivar a criatividade do próprio educando, para que surja o novo mestre, jamais o discípulo, a atitude de pesquisa é parte intrínseca. (DEMO, 2003, p. 16)

Em seu primeiro capítulo intitulado: *Pesquisar – O que é? Desmitificando o conceito*, Demo (2003, p. 11) nos mostra que muitas vezes o acesso à pesquisa é reservado “a poucos iluminados” e complementa o seu pensamento afirmando “que, enquanto alguns somente pesquisam, a maioria dá aulas, atende alunos, administram”. A crítica à pesquisa como atividade exclusiva da pós-graduação e ao pesquisador, muitas vezes, como um soberbo que distancia a pesquisa do ensino faz parte desse primeiro capítulo do livro de Pedro Demo.

Assim, podemos encontrar hoje um grande incentivo à prática de pesquisa no que se refere à pesquisa no ensino superior, principalmente nos cursos de pós-graduação. Sobre o assunto, Lüdke (2001) ressalta que a pesquisa ainda está muito restrita ao campo da pós-graduação, dado que, na maioria dos cursos de licenciatura, ou seja, nos cursos de formação de professores, a prática da pesquisa ainda é por demais superficial e acontece quase que exclusivamente na forma de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Alguns alunos ainda são apresentados à pesquisa através dos projetos de iniciação científica, mas, mesmo assim, isso não significa que esse professor que fez monografia em seu curso de formação ou até mesmo

que participou, eventualmente, de projetos de iniciação científica necessariamente será um pesquisador de sua prática pedagógica.

Deste modo, ainda hoje temos professores que são formados de forma “aligeirada” em muitas universidades particulares ou centros de formação que não têm em seus currículos o incentivo e o estímulo à pesquisa.

Destarte, podemos afirmar que, devido a essa deficiência na própria formação em diversos cursos de graduação, é difícil esperar que o professor da educação básica possa pesquisar sua própria prática. Dessa maneira, vemos a necessidade de se instituir políticas que incentivem não só a prática da pesquisa em sua vida profissional como a necessidade de essas políticas serem iniciadas já em seus cursos de formação.

A importância do professor pesquisador é tal que Demo (2003, p. 14) sustenta que “quem ensina carece pesquisar, quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado”. Aqui observamos a necessidade desse tipo de pesquisa ser subsidiada pela prática, pois nem sempre é o que temos visto nas universidades brasileiras. Assim, muitas vezes pesquisas que se referem à própria educação básica não chegam até os professores da educação básica, aprofundando e legitimando a distância entre a teoria estudada e a prática.

Para as autoras do artigo *o mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa*, a “prática de pesquisa é decisiva para ajudar o professor da educação básica a conquistar sua autonomia plena, a sair da situação de dependência, quase de imaturidade, em relação aos professores do ensino superior, na qual ainda se encontra” (LÜDKE; RODRIGUES; PORTELA, 2012, p.66).

A passagem pelo curso de mestrado vem sendo vista como o caminho mais viável, em termos realistas, para a formação de professores da educação básica como pesquisadores. Os cursos de graduação, de modo especial as licenciaturas, não têm conseguido desempenhar a contento esse papel formador (LÜDKE; RODRIGUES; PORTELA, 2012).

Teoria e prática, uma complementa a outra e ambas contêm a mesma relevância científica. Uma não substitui a outra e cada qual tem sua lógica própria. Nos extremos, os vícios do teorismo e do ativismo causam os mesmos males. Não se pode realizar prática crítica e com verdadeiro sentido de cidadania sem retorno constante à teoria, bem como não se pode fecundar a teoria sem confronto com a prática.

pesquisar é, antes de mais nada, uma questão de atitude. O desafio ao mundo desconhecido requer curiosidade e atitude investigativa. A atitude investigativa envolve, por sua vez, o desenvolvimento da capacidade reflexiva e o aperfeiçoamento do espírito crítico. Tudo isto precisa ser cultivado no ensino de graduação. Aliás, poderia já ser muito tarde, pois essa atitude deveria ser fomentada e aperfeiçoada desde os primeiros anos de escolarização. (TANI apud BOTELHO e OLIVEIRA, 2006, p.37)

O que gostaríamos de mostrar é a importância que a pesquisa possui nesse campo de atuação, que é a do professor da educação básica. Talvez possa ser utópico falar de pesquisa na educação básica, uma vez que tanto os avaliadores da LDB/96, quanto os avaliadores do PNE 2001-2010, falam desta questão de forma peremptória, mas muitas leis e metas que estão nos documentos ainda não foram alcançadas. Porém, alertamos que é necessário urgentemente pensar em políticas que incentivem a prática da pesquisa.

Nesse sentido é bom enfatizar que o novo Plano Nacional de Educação que tramita no Senado traz em sua meta 16 formar 50% dos professores da Educação básica em nível de pós-graduação *lato stricto sensu*, garantir para todos formação continuada em sua área de atuação; sendo assim, se essa meta for alcançada, podemos ousar dizer que os professores que passaram por essa formação tiveram no mínimo o acesso à pesquisa, no entanto ainda se faz necessário fazer cumprir outras metas como, por exemplo, a de que o professor possa trabalhar em tempo integral em uma única escola. Mas é lógico que os planos de salários devem ser compatíveis para que essa situação possa de fato ser realizada.

Considerações Finais

Diante do que foi exposto, vale ressaltar que, mesmo com a implementação da LDB/96, essa se encontra em explícito processo de desacordo entre as instituições educacionais, uma vez que sua aprovação serve mais aos interesses do Governo que aos interesses da própria sociedade.

Tal situação também não se diferencia do que acontece com o PNE 2001- 2011. Nesse sentido, admitimos uma crescente preocupação, em todos os sentidos, no que se refere à formação de professores. Todavia, há que destacarmos que há ainda um longo caminho a ser perseguido, porém devemos continuar nossas pesquisas para avançarmos e cobrarmos,

juntamente com as instituições que nos representam, a plena efetivação do direito à educação que consta nas diversas leis Federais, Estaduais e Municipais.

Por fim, no que se refere às pesquisas, faz-se necessário aprofundarmos os estudos e observarmos não apenas a legislação, mas a própria concepção dos professores no que se refere à importância de se pesquisar sua(s) prática(s) para que possamos, de fato, ter uma relação entre teoria e prática para além da rápida superficialidade que usualmente ocorre na atualidade, a fim de que a efetivação plena da prática educacional aconteça nas escolas de educação básica em nosso país e que tais ações se personifiquem na formação de cada vez mais cidadãos e cidadãs.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. In: *Educação e Sociedade*. Campinas-SP, v. 31, n.112, p. 707-727, jul-set 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Avaliação do Plano Nacional de Educação: 2001-2008*. Brasília, DF, MEC/INEP, 2010. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume3.pdf>> acesso realizada em 20/01/2012.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília-DF: Senado Federal: Unesco, 2001.

BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96. In: _____. *LDB INTERPRETADA: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo-SP: Cortez, 2007.

_____. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: Brzezinski(org). *LDB Dez Anos Depois: reinterpretação sob diversos olhares*. 2 ed. São Paulo-SP: Cortez, 2008.

BOTELHO, R.G.; OLIVEIRA, C.C. Iniciação Científica e Formação de Professores na Universidade do Estado do Rio de Janeiro: a produção na área da Educação Física. In: *Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança*. Rio de Janeiro-RJ, v. 1, n. 2, p. 34-52. 2006.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 10. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2003. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v.14)

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. In: *Educação e Sociedade*, Campinas-SP, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. In: *Educação e Sociedade*. Campinas-SP, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: *Educação e Sociedade*. Campinas-SP, v. 23, n. 80, p. 136-167. setembro/2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. 5. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. A Educação que Temos, a Educação que Queremos. Trad. ROSA, Ernani, *La educación em el siglo XXI*. In: IMBERNON, Francisco (Org). *A Educação no Século XXI: os desafios do futuro*. Porto Alegre-RS: Artes Médicas Sul, 2000.

LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa (Org.). *Formação de Professores: políticas, concepções e perspectivas*. Goiânia-GO: Alternativa, 2001.

LÜDKE, Menga *et al.* *O Professor e a Pesquisa*. Campinas-SP: Papirus, 2001. (Serie Prática Pedagógica)

_____, RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães, PORTELLA, Vanessa Cristina Máximo. O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa. In: *Revista Brasileira de Pós Graduação*. Brasília-DF, v. 9, n. 16, p. 59 - 83, abril de 2012.

VIERIA, Sofia Lerche. Políticas de Formação em Cenários de Reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, AMARAL, Ana Lucia (orgs). *Formação de Professores: políticas e debates*. Campinas- SP: Papirus, 2002.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães, PORTELLA, Vanessa Cristina Máximo. O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa. In: *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. Brasília-DF, v. 9, n. 16, p. 59 - 83, abril de 2012.

